

## ユニバーサル段階の大学評価と教養教育の課題

日時：平成17年3月9日(水)pm1:00～2:55

場所：中京大学教養部1F大会議室

講師：広島大学高等教育研究開発センター

羽田 貴史教授

**【司会者】** 予定の時間になりましたので、これから教養部の将来計画委員会主催の講演会を開催いたします。

本日の講師として広島大学の羽田貴史先生をお招きいたしました。

高等教育研究開発センターで教授を務められておられます。すでに受付のところで資料をお取りになったかと思いますが、高等教育政策について非常にご見識の高い方でして、特にイギリスのケースと比較しつつ、わが国の高等教育政策とか、これからの大学のあり方を論じておられます。私たち教養部といたしましても、昨今の大学評価のあり様と連動させて、教養教育の課題を探るといふ課題を持つてゐるわけで、今日はこうした私たちの課題に十分に答えていただけるようなお話をしていただけるものと期待しております。

1時から2時半という限られた時間ではありますが、先生のお話をじっくりとお聞きしまして、30分程度の質疑応答の時間を取ってまいりたいと思います。

講演会を始めるに当たりまして、教養部長の酒井先生の方から最初にごあいさつをお願いいたします。

**【部長】** 羽田先生、今日は遠いところお出でいただきましてありがとうございます。

実は12月に東京で大学教育学会のシンポジウムがありまして、その中でパネリストの一人として羽田先生がお話をなさいました。それを聞いておりました私どもの中の教員の一人が、「ぜひ羽田先生のお話を皆さまに聞いてもらわないか」という発案がありまして、今日この会が実現いたしました。

日ごろから私たちは教養教育をどのように充実させたいかということを考えておりますけれども、今日は先生のお話を聞いて、その一助になればと願っております。

では、先生、よろしくお願いいたします。

**【羽田】** はじめまして。ご紹介に預かりました羽田でございます。

大学教育学会は私は4年か5年前に会員になって2回ほど参加したのですが、そのときは、国立大学の教養部改組の問題が大きかったので、私どものセンターで大きな科研費をとりましてカリキュラム改革の調査をいたしました。その結果がまとまったので、大学教育についての情報を得る

ためにも学会員になったのでございます。

そのあと、私どものセンターでは、文科省のCOEプロジェクトに応募いたしまして、5年間の大きなお金をいただきまして、高等教育質的保証と21世紀高等教育システムの構築というテーマで始めまして、管理・運営の問題に私たちは研究テーマを転換しました。

それで、ちょっと大学教育学会には幽霊会員に近い状態になっておりまして、非常に引け目を感じてたところに、高等教育のグランドデザインというものが出たので、これについて話せと言われました。罪滅ばしに引き受けてイギリスとの比較をやってお話をしました。それが、お耳にとまって、お呼びいただけたのはたいへん光栄でございますが、そういうことでございますので、イギリスについてもそれほど深くやってるわけではございません。

私どものセンターには、大学評価が一つのメインなテーマですので、年に2、3人はイギリスへ、特にイングランドと、この前はスコットランドの方が大学評価や政策のお話をしていただきに来られるので、お聞きしてるといふ点でいろいろと情報もあります。

それから、実は来週からイングランドのウォーリック大学という、これは企業的経営の最も成功事例と言われてるところでございます。ここに調査に行く予定をしております、イギリスもだんだん情報が入っておりますが、取りあえず、その範囲でいろいろと考えていたことを大学教育学会でお話をしましたので、その延長、ほぼ同じで近い話になるかもしれませんけども、教養教育の課題ということでお話をさせていただきたいと思っております。

それから、評価については大事なポイントで準備してきましたが、私はいま広島大学の中で評価の責任者をしておりまして、その準備が10月からずっと続いておりまして、昨日は部局長連絡調整会議で法人評価のマニュアルの説明をいたしまして、各部局で頑張って評価をいただきたいというお話を40分もしてまいりました。そんなこんながありまして、評価をいざ準備してみると、どうしても国立大学法人評価の話が中心になってしまいますので、これは割愛いたしまして、質問の中で、いま日本に入ってきている評価をどのように見るかということのお話もできたらしたいと思っております。

それで、お手元に配った中には大学評価と入ってますが、ほぼ中身は同じでございます、やはりいま私どもが一番考えなければいけないのは、高等教育がユニバーサル化段階に入ってきた中で、大学教育、特に教養教育にどういうミッションが掛けられてるか。これは教養部の先生方に対しては、私がむしろお話しするよりも、すでにいろいろとご議論されてるところだと思います。ただ、いろいろと高等教育の動いてる状況の中でそれをどう見るかという点で、バックグラウンドになるところを私がお話をして、先生方のほうのむしろご意見をお聞きして、教養教育のあり方についても考えてみたいと思っております。

ユニバーサル段階というのは、もう耳にたこができるほど先生方はおそらくお聞きになってるかと思いますけども、やはり今までの大学教育の枠組みや構造を大きく変えていく最大のインパクト要因になってるかと思います。これは大げさにいえば、人間の歴史でも全く新しい段階に入るといように私は思っております。いま進学を迎えてる世代は、ほぼ団塊の世代からさらにその下、私の娘もちょうど今年に大学進学の年を迎えました。残念ながら中京大学ではなくて別の大学を受けるわけでございます。私どもの年代で大学進学率は22～23%の時代でございました。

これが現在ほぼ49.8～50%までなっていくと。高等専門学校や専修学校を加えますと74%、つ

まり、4分の3がポスト・セカンダリーに入っていく。それは言いかえると、14年ないし16年間、子どもが学校の中で勉強をして成長する、それが多数派になったということでございます。それは、勉強するからいいというだけではなくて、おそらく学校を早く終えて世間に出て我々が身に付けてきた様々な人間関係の能力とか物を見る目とか、あるいは身体化された技術、こういうものが逆に学校に行くことで失われるという意味も実は含まれてる。プラスだけではなくてマイナスもあるけれども、それも含めて高等教育機関が引き受けていかなければならない。こういう時代になったということだと思います。これはイギリス、アメリカ、韓国、台湾もほぼ同じ水準になって来ております。

ただし、ここで私たち考えなければいけないのは、たぶんイギリスの場合も非常に高い進学率ですが、日本のように、高校が終わったらすぐに大学に進学するという社会慣行が成立してる国はそれほど多くないわけです。アジアの国はほとんどそういう社会でございますが、イギリスにせよ、それからアメリカにせよ、ヨーロッパの国々にせよ、高校を卒業してからすぐ大学に入ってくるというのが必ずしも常態化してるわけではありません。これは統計でははっきりしない。日本を比べる数字はあまりないですけども、大学生の平均年齢からいければ、25歳以上の学生が例えば、スウェーデンは40%ですけども、成人が学生の主体です。ところが、日本の場合には真っすぐ高校から進学してきますから、非常に若者の大学になってる。だから、学生の年齢とかキャリアによって同じユニバーサル化といっても、全く別な課題をそれぞれの大学が抱えるということになっております。

OECDではこの点、98年ぐらいから *further education for all* と、これはイギリスでは1940年ぐらいから言われてた言葉ですよ。つまり、中等教育を全てのものという言葉が高等教育まで広げていわれるようになってきた。しかし、そのオールの意味はそれぞれの国によって違うので、それぞれの国で考えなければいけないということが一つの大きな問題になるわけでありまして。当然、様々な学生を抱え込むことで、この学生層にあった教育内容が必要になってくる。今までは、大学を卒業すれば就職の資格が得られました。しかし、これは75%まで高等教育を修了するようになると、これだけでは到底就職の条件になりません。ですから、日本の場合でも大学卒の就職率のほうが高卒よりも低いわけですよ。これは明らかに学歴インフレが起きてくるわけで、そうすると、実際に役に立つ教育、職業教育も含めた教育内容を大学が提供しなければならない。こういう問題が起きてきます。

その教育内容の変化をどう引き受けるのかということのも、これも各国の枠組みで違うわけですね。ご存じのように、アメリカは多様な機関がバラバラと散らばっていて、それを機関レベルや専門プログラムによって評価と学位を与えますから、機関そのものが多様な形で大きなシステムをなしてる。それから、イギリスやオーストラリアのような国々は、技術教育機関がもともと別にあったわけですね。この別にあった機関が次第に大学として昇格をしていきますので、それぞれの機関の性格がはっきりしています。

しかし、日本の場合には、ある時期に大学というものを一挙に作って、そこにみんなが来てその中でだんだん分化を始めていますので、同じ大学という枠の中で多様な教育を引き受けなければならない。これが日本の大学でいうと非常に大きな問題であって、これがさっき冒頭で申し上げました高等教育のグランドデザインで高等教育機関を機能的に分化させようという政策が出て来た。こ

れがどのように各大学にインパクトを与えていくのかというのも考えなければいけないわけであり  
ます。

それから、多くの学生が大学に進学して来ますから、従来は政府が支えて来た財源ではとても足りないので、家計負担、私費負担への増加が見られてくる。ところが、日本では高すぎる授業料がありましたからあまり緊張感がございませんでしたが、ヨーロッパの国々では、やはり政府がまる掛かりでやってたところから私費負担にするので、そのずれをどう調整するかということで、授業料免除や奨学金のいろいろなシステムを導入しながら負担を緩和しようとしております。しかし、日本の場合には私費負担が当然ですので、それが歯止めなく進行して来ると。これ以上進行させてたぶん悪いところまで、まずいところまで来てると思いますが、歯止めの方策が見つからないというのが大きな問題になってくるのではないかと思います。

これはそちらの表にはございせんけども、日本の大学の財源というのがもう欧米並みの負担になってるということでございます。大学の歳入構成でございます。一番上はフランス、ドイツですね。ドイツ、フランス、ヨーロッパは、おそらく政府がお金を全部出すという枠組みで作って来たわけですから高いのですが、それでも、ドイツの場合には国立大学の財政ですら60%ですね。国立といいますが、ドイツは基本的には公立大学しかございせん。それから、フランスの場合は90%ぐらい。日本の場合も国立大学は上から4番目で、ここですね。だいたい50%ちょっと。イングランドの場合の公立大学でも日本よりは少し政府からの財源が出ておりますし、アメリカの州立大学は半分ぐらいでございます。

つまり、日本の大学でも十分、今はもう国立大学ですら政府財源の比重はアメリカ並みに低くなっているのですね。さらに、これが法人化によって引き下がっていくことで、当然そのしわ寄せが家計負担に増加していく。それで、国立ですら私費負担が増加されれば当然私学が国立に引きずられて、さらに家計負担のほうに回っていくことは明かなので、その点でも私学と国立が授業料負担では高値均衡化に移行していくと思います。

ところで、ユニバーサル化だけで今の高等教育が語れないのは、もう一方、高等教育全体がグローバルな経済競争の中に位置付けられて、その主な手段として位置付けられてるという問題でございます。つまり、アクセスの問題だけ議論して、国立、私立大学も含めて授業料をもう少し下げろという議論がなかなかしにくいのは、もう一方でいうと、社会経済競争の中で、高等教育に対する産業との連携の期待が極めて高くなっている。したがって、政府の出すお金を日本の場合でいけば広く薄くばらまくよりは、重点的な大学に投資をしていく、こういう枠組みがあるので、なかなかユニバーサル化を支える形に政府の財源は動いていかないということでございます。

日本でもようやく今年の1月に高等教育の将来像、グランドデザインというものが出ましたけれども、ほかの国々ではだいたい今世紀に入ってから初めのほうで、それぞれ高等教育のグランドデザインを作成しております。例えば、ニュージーランドは *Higher Education Strategy* というものを作っております。これは、2000年でたぶん早い時期だったと思います。それは、ニュージーランドがかなり激しい高等教育の市場化を90年代にやって大失敗をしたのです。その失敗を踏まえて、競争主義原理を修正した枠組みを出しましたけども、やはりそこでもニュージーランドの科学技術、特に農業と情報産業を支えるような技術開発を高等教育に期待する。こういうストラテジーを打ち出していったのはこれであります。

それから、UK がさっきご紹介ありました *future of Higher Education* ,これは本当によくできた白書だと私は読んでいますね。非常に具体的にリアルに高等教育のあり方についての課題と財源措置を明記してる。これは、あとでもってご紹介いたします。

それから、オーストラリアも、やはりこれも財源措置を明確にしたデザインを出しております。

それで、アメリカがないのは、アメリカは大きすぎて連邦政府は特に奨学金と科学技術の研究資金以外に、特に高等教育を掌握する手段を持ってないので、このようなデザインは出ませんけれども、むしろ、州政府や公共機関の財源の支出の仕方について評価によって行う。そういった包括的な法律を設けて、事実上、高等教育もその一部に入れ込んだデザイン化が進んでるということでございます。

それはなぜかという、さっき言いましたようにユニバーサル化で高等教育への参加者が多くなると、政府の力で全部維持できない。つまり、高等教育を今までオーナーとコアファンダーとして政府が財源を維持してきましたけども、直接やるのではなくて、むしろ、高等教育全体のプランを作ったり、あるいは大学と一種の契約関係を結んで、その契約関係に従って何かすればお金が出ると。こういうパートナー関係に変化する。この変化のあり方がトータルなプランとしてのデザイン策定に繋がってると考えてもいいかと思います。

これは日本だけでなく、このヨーロッパの国々だけでなく、アジアの国々も同じようなグランドデザインの策定と社会経済競争の中で高等教育を位置付ける動きは進んでおります。12月、北京に1週間ほど呼ばれて行って、北京の高等教育の研究者とも交流したのですが、中国は高等教育の急速な拡張を進めております。なので、学生数でいけば日本より上回っておりますし、進学率も15%までもう達成しております。やはり広く大衆化を進めるのも当然ですが、やはり頂点大学を作るということで北京大学を始め、トップ100の育成を進めてる、こういう政策も進めておりますし、韓国も同じですね。

そのような大きなユニバーサル化とグローバル化の中での競争ということで、我々の目にすぐ見えてくるのは、高等教育のガバナンスが今までと大きく変わっていったということでございます。

これは、特に国立大学の場合には顕著に現れてきており、事前統制から事後統制、事後評価へと変化が生じています。私学のほうもかなり大学設置基準の運用、認可については、ここ数年で様変わりをしたと聞いております。

これは日本だけではありません。日本では認証評価というものが制度化されて、中京大学さんもさっき基準協会の認証を受けたとお聞きいたしましたけども、日本だけではなくて、このアクレディテーションをもととはこれはアメリカのものでございましたが、ヨーロッパの国々がこのアクレディテーションを80年代、90年代から導入をして、大学の質を確保しようとしています。

これはヨーロッパはヨーロッパの固有の事情がございまして、ソビエト共産圏が解体したあと、中部ヨーロッパ、東部ヨーロッパの大学のシステムを全部ヨーロッパの中に統合して学生の移動を行うボローニア宣言が出て、それを担保する仕組みとしてアクレディテーションが入って来たということもございます。いずれにせよ、評価によって大学の質を高め、それに合わないものについては場合によってはサンクションを加えていくと、これが一つの動きでございます。それから、業績評価を行って、それによって資源配分をする。私学の場合でも、日本の場合の私学を限って見ても、私学振興助成金が一般補助から特定の目的をもった補助体系に変わっていった、特に大学院の位置

とかが大きくなってきた。これも一つの業績評価による資源配分のパターンかと思います。それから、法人化が中国、台湾、これは日本でも行われまして、各大学が民間的な企業の経営を真似した New public Management を導入していくという動きになってきております。

これは端的に言えば、さっき申し上げましたユニバーサル化において、あるいはグローバル化によって、大学に対して様々なニーズが来るのに対して、政府財源ではもう提供できないわけで、そのギャップを埋めるために各大学が頑張って競争しながら質を上げて解決していく。つまり、市場メカニズムを導入していく。こういうやり方であると端的に言っているかと思います。そのために各大学とも政府財源が縮小された結果、代替資金を求めるために行動し始めてる。私どもの広島大学でも社会連携関係の副学長を置いて資金集めに没頭しております。しかし、アメリカの産学連携の研究者によると、アメリカにおいても産学連携で収入を儲けてるのはごく一部の大学なのですね。ハーバードやMITやスタンフォードといった大学でございまして、大学の産学連携はマクロでは赤字ですね。ですから、これもブームとすると一過性で適正規模に落ち着くとは思いますが、そうすると、必然的にやはり教育費を含めて学生負担に転換していくしかおそくないだろうと思います。それにかわる財源をどうやって求めていくのかというのは、国立と私立がつまり同じパイの中に参入して取り合っていくという時代に入ってきてるわけであります。

それから、もう一つ高等教育のガバナンスの特徴は、こういう大きな枠の中で個々の大学の行動としても規模の拡大を目指している。これは、どんな企業体、組織体でも、ある一定の規模がないと効率性が増大しない。逆にいうと、経済学の先生でしたらあれですね、単位費用の減少ということで効率化が上がっていく。さっきもお話ししたのですが、私学の場合には8,000人ぐらいの学生がいないと、やはり収益分岐点に至らない。そういうことでございまして、国立大学はすでに10ケース統合が進みましたが、おそらく今後も進むと思います。

それから、私学でも一昨年、大阪国際大学と大阪国際女子大学が統合しました。これは最も同一学校法人の場合でございまして、学生減で一番ダメージを受けてるのは女子大学なのですね。女子大学、低偏差値と、それから地方、この三つが加わるとほとんど壊滅的な打撃を受ける。これは日本私大連盟との調査がありますけども、学生の入試倍率とか等々の要素を見ると、今の三つの要素を含んだ大学は、いずれも1倍ギリギリのところにくるのでもう赤字寸前でございます。したがって、これは統合して男女共学にして学生を増やしてということになります。ここにも調査に行ったんですけども、これはけっこう成功し始めてるという話でございました。中京大学さんと中京女子大学とがございまして、私学でもおそらくさらに統合するケースも今後出て来るだろうと考えられるわけであります。

そのようなところで、日本のユニバーサル化の対応がどのようなものだろうかというのが、段々その個々の大学に効いてるところでございまして。

まず、日本の高等教育の政策は、マクロではアメリカ的な多様な高等教育構造を目指して来たと思うのです。特にここ1970年代の半ぐらいからです。一旦、大衆化戦略に転換をいたしましたけども、つまり、60年代にザッと学生数が上がったのが、実はあまり政策方針がないまま暗黙のうちに開いた大衆化だったわけです。

これは、当時の高等教育局長をされた木田宏さんという方がおられますけども、この木田さんが実は広島出身の方なのです。それで、私は広島大学史編纂の委員長をやらされておまして、お

呼びしてお話を聞いたことがあります。

要するに60年代に大蔵省は大衆化にずっと反対し続けていた。それで、勝手にやるならいいよということで、要するに認めたのが日本の大学の大衆化で、国立については、したがってお金を投資しませんでしたから、私学の設置基準の運用を緩和してバーンと私学の学生数を拡大してきたわけですね。それで70年代になって、「これはまずいぞ」ということでいっぺん門を閉じて、大都市中心でもって大学の新增設を停止した時期があります。これは70年代から80年代に掛けて完全に抑制政策に転じました。このときに専修学校を制度したりして多様な構造を作ろうとしましたが、20年経って、結果的にはやはり多元的な高等教育は日本ではついにできませんでした。

それで、少子化が始まって、今どこがいったい崩れてるかという、このダウンしてるのは短大の数ですね。これは、この10年間でも日本の大学数というのは実は増加していて、短大が、つまり、短大では生き残っていけないので四大化する戦略をとって、短大の数が減少してる。学生数が減ってるのに短大数が増えてるというのがおもしろい現象になっております。その結果、大学についてはいずれも学生数が増加してるのです。当然いつかこれが底を打ってもう増えなくなる時期が来ます。それで、短大の方の数は学生数でいえば減少してる。

それから多様化を進めるために作ったはずの高等専門学校。これも圧倒的多数が国立でありまして、65年ぐらいから中堅技術者養成ということでやりましたけども、これも頭打ちになって延びていない。

それから、80年代に制度化された専修学校。これも学生数が60万人規模で推移してるという状態でございまして、結果的にいうと、日本では多元的な高等教育は今のところできてこない。できてこないというのはどういうことかという、さっき申し上げたユニバーサル段階の多様な高等教育に対するニーズを、同一の四大という枠組みの中で受け止めなければいけない。こういうシビアな状況に、これからではなくて、今までもあったし、さらに加速されるということでございまして、これは機関内での差異化というのは大変にやはりいろいろな問題を含むと思うのです。つまり、同じ大学の中で多様な機関、つまり、アメリカやイギリスやオーストラリアであれば、技術的な職業教育の志向を持つ学生は技術学校に行けばよかったのが、ポリテクに行けばよかったのが、日本の場合は大学の工学部に入ってくるのか。一方、そこでは研究者養成の工学教育も実は意図してるという状態になってくるわけなので、機関内での差異化に対してどのように大学が対応するかという、今までも悩んできた課題が一層加速されていくということでございます。

それで、これに何とか解決の道を生み出そうというのが、中教審のグランドデザインの機能的分化論ということでございまして、私はこれはうまくいかないだろうと思っておりますし、大学の差異化に繋がるのではないかとこの恐れも抱いております。

それでIDEの4月号が、昨日か一昨日、先生方でIDEの会員のところに届いてると思います。このグランドデザインの特集をしておりますけども、冒頭の論文は館さんという大学評価・学位授与機構にいた方で、手厳しいグランドデザイン批判をしておりました。あれほど、最近の文科省の答申でこっぴどく批判されてる答申も珍しいのでございます。

しかし、一方でいうと、各大学長はどうも機能別分化論に賛成をしてるようですね。それはなぜかという、大学の機能別分化を明確にすることが、その上で機能に合った新しい補助金体制をスムーズに作るということが、どうも暗黙の内にあるせいか、「うちはこの類型に入ればこの種のお

金が来る」というような期待があるのでどうも賛成してるといような節もございます。

でも、そんなに財務省がお金を出すはずもないので、分化論をやったからといっていいことはないだろうと思います。まると大学が機能別分化するはずがございせんから個々の大学で対立が起きてくる。接点になる教養教育なり、導入時の、1年時の教育の枠組みの中でどう対応するかというところで、教養教育に期待が集中すると。よく言えば期待が集中する、悪いといえは股先状態になるという危険性があるのではないかということでございます。

それで、もう一方でいうと、政策トレンドは、国際的な共通性、市場化、卓越性ということでございますから、機能別分化をしながら卓越した大学づくりをやろうというのが、おそらく大きな中教審なり文科省の話だと思うのです。

それで、そもそもそういう枠が日本のユニバーサル化対応に間に合っていくのだろうかというのが私の一番懸念するところでございます。

さっきお話したように、いま私どものセンターで高等教育の質保証という問題でいろいろ各国の調査研究をしております。私どものグループの中にはフランスをやっているのもあり、イギリス・アメリカがあり、韓国・中国もあり、オーストラリアもやっています。日本がいま直面しているユニバーサル化の一番深刻な問題は、各国はそれなりに大学の教育の質を担保する様々な仕組みを作っていたのに、日本はそのシステムが崩壊している。この一言に尽きると思うのです。それは戦後日本が大学改革をしたときにできなかった課題と、60年代の大衆化に対応するために失敗した課題を、ずっと引きずって真剣に向かい合わないままやってきたことが、今日になってなかなか新しい質の保証というものを作れないままにいる。それで、そのままユニバーサル化に突入していくと、おそらく大学教育の底が抜けた状態になったまま卒業生を吐き出していくことになるのではないのか。この問題が一番大きいと思っています。

それはすこし詳しくお話をすると、戦前の大学の質保証が、ある意味では非常にうまくいったのです。というのは、戦前の大学の質保証は、ご存じのように、旧制高校、旧制高校がないところでは大学の予科と、この二つの大学予備教育機関が非常にがっちりしていたので、非常にうまくいったのです。

旧制高校はこれは3年間ですか。中学校を終わってから入るとで、非常に厳格に定員管理をしていました。それと、必ず旧制高校に入れば帝国大学のどこにでも入れるという枠組みになっていました。

それで、旧制高校の教育内容は、文科省の省令規程でもって詳細に教育内容が決まっていた、外国語の時間が非常に長い。厳しい選抜を行いますので、旧制高校を卒業して大学に入る平均年齢は正規に卒業すれば今の1年上ぐらいなのですが、だいたい東大の場合でも21歳から22歳なのですね。つまり、だいたい2浪か3浪して大学に入っていく卒業するので、実は戦前の帝国大学の場合、卒業年齢は今の大学院修士と同じぐらいなのですね。これは高いに決まっているわけなのです。しかも、大正期になって帝国大学以外の大学を作ります。それで、そのときの大学の入学資格の第1条件は旧制高校卒業者なのですから、足りないのです。旧制高校だけでは足りないのです、例えば高等師範卒業者とか、陸海軍学校の卒業者も入れてようやく間に合う。これが戦前の大学なのです。そのぐらい旧制高校の定員を管理して質を確保していたので、非常にうまくいったのです。



それで、逆に入口の点でそこまでがっちりやりますので、出口の点であえて厳しく管理しなくてもよかった。出口管理は各大学で卒業判定試験をしたのですね。学年試験をやり、それから、卒業試験をやるという2段の構造でやっておりましたので、単位制を取って最終的に単位をかき集めれば卒業ということがなかった。試験でずっと縛っていた。昭和期になってこのシステムには批判が出ますけれども、完全に直らなかったで、悪く言えば詰め込式教育が大学まで続いたとはいえませんが、学力の質から見たら非常に厳格な枠組みが機能していました。

したがって、24才か25で卒業する大学生ということになりますから、その上にドクターとかそういうものを置いても、逆に言えばほとんど機能しないのですね。大学の教員の場合には国内の大学の学位ではなくて外国の大学への留学と研究が基本資格ですから、大学自体が空洞化しておりましたので、学位によって学生の卒業資格を確保するというイギリス的な枠組みがここでも生きなかったというのが、戦前の高すぎてうまくいっていたが故にそれを広げる仕組みになり得なかったで、戦後、新制大学になるとときにはその問題を十分に議論できないまま出発してしまったわけですね。

これは何ととってもGHQが大衆的な大学を作るというのに非常にエネルギーを注いでいたので、日本の側で大学教育の質の確保について真剣な議論というのは、あまりございません。それはまだ当時、大学の進学率自体が非常に低かったで、1948年で文部省が作っていた長期目標というのは、だいたい大学と高等専門学校を新制大学にしたら8%ちょっとなのですね。8%までいくことが目標だった時代ですよ。エリート段階のまん中ですよ。今の大学生の人口8%といたら8万ぐらいですね。国立大学のトップを集めたってそれになるかならないかぐらいなのですから、学力の質などというのはほとんどたぶん新制大学になることによって心配なんかしていなかったと思うのですね。

それで、新制大学の学力の質が問題になったのは、ご存じのように、昭和28年なのですね。最初の卒業生が出たときに、新制大学の卒業生は低いと言われた。これはなぜ低いと言われたかといったら、昭和28年という年は、実は旧制大学の卒業生が出る年なのですね。旧制高等学校があるうちは旧制高等学校の卒業生は大学に入る資格がありましたから、最後の旧制大学卒業生は実は昭和25年に試験をやっているのですね。だから、旧制大学の卒業生と新制大学の卒業生が卒業したときに同じ学力ではない、大学生なのに違うということがはっきり分かったのです。年齢的にはおそらく3歳から4歳差があったはずなのですね。それで、差はあるけれども、これは別なものとして認めるしかないということで、その差が認められるようになったのが大体1960年ぐらいです。これは企業の側でも、新制大学のマスター卒業生が、旧制大学の卒業生だということをほぼ了解して決着がついていっています。つまり、質が下がっているということを認める時代になってしまった。

それで、不幸なことは、そのときにその水準というものが明確になっていればよかったのが、そのときに大衆化が始まったときに、大衆化を本格的に始めるということを正式に議論せずに、暗黙のうちに認めたということが一番大きな問題だと思いますね。要するに私学の仕組みについては、当時学生定員の増員については文部大臣が全部認可をしなければいけなかったのが、新制大学も制度化されて定着したので認可は届出なくていいということで、1961年の閣議決定で私学の任意な大学の拡張を認めたわけなのですね。これは正式に大衆化に移行するためにやるという意味決定ではなくて、新制大学はもう定着したからいいというかたちでやったために、これは全ては大蔵省が暗

黙のうちに大衆化を認めたということになるのです。

その結果、どういう現象が起きたかという、当時私学の教員の給料待遇は非常に低かったもので、これは私学の教員の給料が国公立大学教員並みになって追い付き逆転するのは60年代なのです。それ以前は非常にものすごい安かったと、アルバイトしなければ食えないという状態だったことははっきりしています。そのために、ある大学は学生定員14倍の学生を入れたとか、そのような状態が60年代に発生して、たくさんどんどんお金が入ってきて、建物もよくなり、先生の給料もよくなったと。それで、学生がどっとたくさん入って来て、その代わりいろいろな問題が起きたので、学園紛争になったということでございます。

その結果、どういう問題が起きたかという、大学生の質という問題で議論をすると、今の時でもなかなか議論しにくい状態を一面では作ったと思うのですね。

これは、質の問題を話をすると私学の方から烈しくチェックがかかりますね。「質の問題というのはそれほど重要なのか？何を質として見るのか？」ということで、ユニバーサル化と質は矛盾するということをはっきり言われるわけでございます。質の問題についてと機会の拡張というのが、逆相関の関係で進んできたのが日本の大衆化ということになります。

これはイギリスとはまったく違うのですね。イギリスも大衆化に転じたのは最近です。イギリスの白書を見て驚きますのは、彼らは商品としての高等教育にすごく自信を持っていて、イギリスの白書の中では、大衆化に転じてイギリスの高等教育の質は下がっていないということを、自信を持って言い切るのですね。何を根拠かとするといくつかあるのですが、一つは大学卒の賃金は下がっていないというふうに答えるのです。ちょっとこれは変かなと思いますが。

しかし、イギリスは高等教育を商品として位置付けておりますので、商品を買った学生の給料が下がっていないということは、やはり高等教育の質を維持しているという証拠だという訳です。それから、もちろんイギリスの場合には学位については全部外部試験制度が入っておりまして、自分たちの大学だけで卒業判定するということはしないわけですね。ですから、そういう点では、どの大学を出ても一応建前とすれば同じ学力が維持されていると、そういう枠組みがあるのです。

その上に土台に立ってユニバーサル化を迎える大学もある国と、そういう大学生の学力と質という共通の認識がないままユニバーサル化を迎える国とでは、やはりかなりスタンスの差がある。しかも、これは学生の移動が国境を超えて行わない時代だったらこれでよかったのですが、日本の高等教育自体にもたくさん留学生が来ます。日本からも出て行くという状態になったときに、日本の高等教育の質について厳しく問われ、同じレベルということを説明しなければいけないということで、国際的な質の基準にあった大学教育をということが様々な方面から言われています。こういう状態の中で、我々はユニバーサル化の仕組みを考えないといけないという悩みがあるわけでございます。

それで、特に決定的だったのは、戦前の仕組みから見ても明らかなように、日本の高等教育、大学の質を下げたのは、実質的に大学に入る前の中等教育なのです。これは私も教育学者として考えると、日本の初等・中等教育の教育課程の管理の厳しさについてはいろいろと批判もしておりましたが、一面でいうと、学習指導要領によって同じレベルの教育の質の確保をできてきたということについて、やはりこれはメリットとして認めなければならないわけでございます。

ところが、この高等教育の質を支えていた中等教育が、いわゆるゆとり教育路線のもとに、ほと

んど崩壊状態になってきているというのが一つの大きな問題でございます。壊れてもある程度高校教育を終えた学生が学力を持ってきて、たくさんの入学者の希望者のプールの中から選抜試験によって適性を持った学生を選抜できると、この枠組みがあったときにはこれでも効いておりました。しかし、高等学校が多様化が進み学習時間も減少していくと、これはもう顕著でございます。

それは総合学習によって思考力を養成するというその戦略をとったわけでございますけれども、その結果、「じゃあ、思考力が上がったか」というと、下がったのですね。これは去年12月に各新聞を賑わせましたけれど、PISAですね。「国際学習到達度調査」ですか。これは思考力を見るテストでございます、知識を問う試験ではございません。読解力と科学リテラシーと数学理解力と、この三つを問うものでございまして、試験問題は別に計算するのではなくて、読解力の場合には、いろいろな難しい文章を出して、この文章で何を言っているかということを説明させるものでございます。特にこの中で読解力が8位から14位に急落しました。これがおもしろいのですが、PISAテストの結果については、文相はこれは学力が下がったと大騒ぎで競争をもっと激化しろなんて言っていますけれども、文科省の公式のウェブでは、PISAテストの結果についてはまだトップグループにあるという見解を持っているのでちょっとずれが大きいのです。はっきりしているのは、とにかく下がってきて、いわゆる知識のレベルで下がってものいるのですが、知識のレベルではなくて、本来追求してきた思考力のレベルが落ちている。特に基本になる読解力が落ちているというところが、おそらく一番大きな問題だと思うのですね。

それで、個々について何で下がったかという要因がいろいろと議論をされているわけですが、前からこの問題に一番アクティブだったのは理数系の学会でございます。中京大学さんについて来る前に下調べをしたら、理数系の学部は、生命システム工学というのはたしか情報関係のことかぐらいだったので、あまり問題になっていなかったのかもしれませんが、一番火を付けたのは、東大の教養学部の松田良一さんという生物学の先生ですね。いま特に医学部に進学する学生の4割が生物を高校で受けないで進学しているのですね。その結果、90年代の中ぐらいから、いままでできた試験が全然できない。調べてみたら、高校でのカリキュラムの削減が問題である。数学系でも工学系でも大問題ということで学習指導要領の修正運動をずっとやってきたのを、去年の12月理数系諸学会の学会長連名でまとめて出しております。

ですから、そういう点では原因はまだ指導要領のせいだけではないということもございすけれども、90年代の中等教育の多様化が、中等教育の伝統的な学力も、それから、考える力も急速にだめにしてきているということがかなりはっきりしてきたのではないかと思います。

それで、注目しておいていただきたいのは、このPISAテストで下がったと言われる世代が、ちょうど2006年に大学に進学してくるのでございすね。これはたぶん新たなショックを大学に呼び起こすだろうと思います。いままで日本の大学は、ご存じのように、78年に共通一次が出発した翌年に偏差値輪切りの学力でショックを受けた。あれが日本の大学教育研究の大きなインパクトになって、かなり大学教育研究が発展したのでございす。今度はPISAテストの世代が、2006年問題の学生が入って来て、また日本の大学研究が新しく発展するのではないかなと思っております。

実際で言えば、これは笑い事でない大変な出来事だと思います。これは学習時間ももちろん減っているといろいろな問題もございすけれども、学習時間が減ったということだけの問題ではない。ですから、問題は、私たちがいま必要なのは、こういう大きな物語の中で、大学教育のユニバー

サル化を迎える中で、学生の質をきちんと確保し、ある意味では中等教育のやり残しの課題を背負った学生たちをきちんと引き受けた教育システムができるか、こういうデザインが今わが国にあるのかというところが、一番大きな問題かと思うのです。

それで、大学教育学会のときに二つのデザインを比べてちょっとお話をしてみたわけでありまして。よく読んで見ると、悲しいかな、日本のデザインとイギリスのデザインの間には大きな違いがあると。違いというのは目次のところを見ただけでも分かるわけでございます。例えば日本の場合でいうと、一番大事な高等教育の発展を支える財政支援のあり方やファンディングシステムが最後にくるのですよね。それで、実際には、これ、お金を出せということは一言も書いていないわけでございます。

イギリスの場合には、研究の卓越性から全部それぞれの章ごとに強みを活かしたり解決するために必ずこういうお金が必要であり、こういうふうに出すということを明確に書いてあります。例えば研究の卓越性の問題でもこれは非常にリアルな内容で、「ノーベル賞を30いくつも取って俺達はずごいのだよ」というふうに書いてある反面、イギリスの研究費配分の枠組みでは、研究大学にいない、研究大学でないとこで研究している人に対するサポートが弱いのですね。だから、そのための特別な研究資金を創設するとか、それから、教育と学習のところでいうと、やはり教師のスタンダードを明確にすると。それから、グットプラクティスを持っている先生の表彰制度を設けて、その先生に対する付加的なサラリーを出すとか、明確に全部の章に財源の問題が書いてあります。こういう大きな違いがあります。

それをまとめて言えば、イギリスの場合には、明らかに成果志向・学生志向、つまり具体的にこういう成果を挙げる、特に学生に対してこういう力を付けるのでこのようにするというように目的を明確にして手段を書いているわけでございます。日本の場合には、あのデザインは、考えてみたら制度志向・機関志向なのですよね。機能的分化をすると書いてある。それで、機能的分化をしたら学生の質が上がるのか。そんな研究は1個もないのですね。なぜ上がるのか。機能的分化をした方がやりやすいと。やりやすいのはだれがやりやすいか。それは高等教育政策にかかわっている人たちがやりやすいだけかも知れません。実際にそれは学生にとって意味があるのか。そういう説明はなしですね。これはたぶん、いままで日本の政策や計画というのは上に向かって制度を作ることが目標になってきたということの現れがまだ残っているのだらうと思います。

それから、イギリスの場合にはユニバーサルアクセスということを非常にたくさん言いますけれども、ユニバーサルアクセスというのは、基本的にはお金を出して実現するということを非常に強調しております。これは当たり前で、やはり所得階層が低いところは大学に来にくいわけですから、イギリスの白書の中でも階層別の進学状況のチェックをして、その結果、やはりまだ階層間に差がある。したがって、奨学金制度をどうするかという話になっております。

日本の場合には、みんなが来るからどうしようというお話なのです。みんなどうやって来るのかといたら、一生懸命勉強して、お金を出して来るわけでございます。しかし、それに乗れない人たちがいる。これをどうするかというのは、日本の中にははっきりしていない。だから、これは曖昧な財政責任と徹底した財政方策の違いと言い換えてもいいです。

それから、イギリスの白書を見ますと、非常にたくさんの統計調査を使って高等教育の現状を把握しております。ところが、一方で日本のデザインは、官庁統計は使っておりますが、各種研究調

査というふうに言っているかどうか、国立学校財務センターの出した大学の類型1個だけなのですね。個々の大学でも学会レベルでも学生研究は山ほどございます。不十分であってもあります。最初に紹介しました、設置基準の大綱化以降、「学士課程カリキュラムの変容と効果に関する研究」も私どもも出しております。でも、その調査データは1個も使っていないのですね。「こうしたら学生の質が上がる、こうしたら教師の授業の質が上がる、だからこうしよう」という話ではない。そういうことを考えますと、高等教育自体が機会の平等を含めて様々なかたちで果たさなければいけない、特に公共的な役割は、これについてどれほど真剣に考えているのかということでは、悲しいかな、見えてこないというのが、日本のグランドデザインではないかと思います。

特に、国際的にはエデュケーション・フォー・オールというふうに言われて、みんなが高等教育にいく段階になったときに、国際的な様々な研究や調査の中ではっきりしてきたことは、みんなが大学にいけばみんなが賢くなるかと思ったら、そうではなくて、かえって格差が増大してきていると。この事実ではないかと思います。

それで、一つの文書は、これは98年に出したOECDのRedning further educationという文書でございます。これは要するにいままで特定の階層だった高等教育にみんなが行くようになったので、改めてどのように定義するかということで、高等教育の役割を議論したものでございます。further educationというのは第3段階という意味で、ユニバーシティもあれば、カレッジもあるし、ポリテクもある。全部を含めてポストセカンダリーですね。中等教育以後のものを全部含む包括的な概念でございます。この中で指摘されていることの一つは、要するに中等教育の段階で批判的に分析するスキルとか、自分の構想を示すスキルが身に付かないまま進学した学生は高等教育レベルの学習についていけない。結局、高等教育でも落ちこぼれていくという問題なのですね。だから、中等教育をしっかりとしようということでございます。

それで、同じように、2001年に出たOECDの教育政策分析。これは翻訳されているのですけれども、ここはもうすこし包括的に初等・中等・高等の問題を分析しておりますが、OECDの基本的な考え方は、知識主導社会、つまり、一生涯に渡って学習しながら働いていく、こういう社会にどうやって各国が移行していこうかと、こういう課題でございます。

この教育政策分析の中で指摘されておりますのはもっとすごいわけですね。つまり、知識主導社会になったけれども、義務教育を受ける前、つまり6歳の前の段階できちんとした準備ができていない子どもが学校に入っても、結局成績を残していけない。やはり格差が残っていく。それから、後期中等教育が全員修了になってしまい、「じゃ、皆同じなのか」というと、やはり学力差が残っている。それで、そのように考えますと、どうやって生涯学習時代に学習していく能力を付けるかということをやるかということをおECDは考えて、2001年で提案しているのは、実は幼児教育なのですね。家庭教育のレベルできちんと学校についていける学力を育てて、それによって学校に送り込む。そして、中等教育もきちんと受けていかないと、極端に言うと、結局一生涯落ちこぼれていくことになる。これを別な表現で言うと、学校教育がどんなに普及しても家族の長い腕というふうに述べておりますが、家庭環境の違いというのは克服することはできない。それで、家庭教育と教師教育とこの二つを大きな柱にしています。

教師教育の場合、ヨーロッパの国々で非常に大きな問題は、教師の平均年齢が高いことなのですね。50歳近くになっている。日本も42～43になっておりますので、この今の40代から50代の教

師が学校を退職したら、ドンと学校が崩壊する危険性があるということも指摘をしておるのです。

ですから、実は高等教育の問題というのは、中等教育のやり残しをやっていく可能性と言いますか、危険性を現に背負っている。10年近く前からこんなこと言っていたのですけれども、それが入ってくるのが2006年問題ですね。来年の入学者がまさにその大きな波になる。これに対して、個々の大学でも、また日本全体としても対応する仕組みをどう作るかというのが問題である。

それで、一つ言われますのが、こういう大学と中等教育のギャップを埋めるために言われてきたのが、リメディアル教育でございます。いわゆる補償教育とかいうもので、大学に入ってついてこれない学生、あるいは高等学校で履修してこなかった科目について、大学の中で補講をする。これも評価はいろいろ分かれるのですけれども、私も95年ぐらいから3年かけてリメディアルの研究をやったこともあるのですが、リメディアルをやっても追い付かない。穴の空いたバケツで水を汲んでいるようなものだとも考えています。

それで、アメリカでもリメディアルはやはりお金がすごくかかるのですよね。しかも、高校の学力を十分終えないで入って来た学生に対して大学の中で高校レベルの授業をやったときに、その費用をどうするかというのが一番の大きな問題で、学生に転嫁させたら大変な費用になる。大学で持ったらこれも大変な負担になる。しかも、それを大学の正規の教育として見込めないという問題があって、アメリカでもリメディアル教育はかなり行き詰まってきていると聞いています。日本でも、これはあまり進んではいませんが、幸か不幸か、進む前に難しいことが分かったので、やはりリメディアル的な、つまり、教えてない科目を大学で教えるということ以外の新しい戦略・戦術をたぶん練らなければいけないだろうと思います。

いま、そこに出てきているのが新しいのが大学初年次教育という概念でございます。これは、いま日本で一番意欲的に取り組んでいるのは関西国際大学の浜名篤さんです。大学初年次教育というものに取り組んでおります。

それで、何で大学初年次教育という言い方をするかといいますと、高校と大学の接点になる領域で、そこには知識の欠落を補う以外に様々な要素を含んだ総合的な教育のカテゴリーとしてある。つまり、専門に誘導するとか、そういうレベルだけではなくて、大学の中で学習をさせる根本的なあり方について、学生にきちんと位置付ける、学生を位置付ける枠組みとして大学初年次教育というのがなされているということでございます。

一つは、やはり学生の動機付けですね。2001年のOECDレポートでも言われておりますが、ユニバーサル化ということは、特に日本のようなトコロテン式に進学してくる大学の場合には、今までもそうですけれども、明確な大学での進学動機なしにやはり入ってくる。入ってきて、「何で私は勉強したらいいんでしょうか」と。「4年間好き勝手に暮らすんだ」というほうがまだマシという学生が入ってくるということでございます。そして、「私は何を勉強したらいいんでしょう」という学生に対する動機付けをどう与えるか。これは日本だけではなくて、OECDの諸国では少なからず持っている問題なのです。それで、この学生の動機付けをどう行うかということが、その内容の一つになる。

それから、大学生活への適応でございます。これは、やはり中高の学校と大学のやり方は基本的に違うのです。しかし、この不適応障害が非常に進行しています。広島県にも大学生不登校の会というのがあるのです。不登校だったら、大学に来なければいいと思うのですが、実際にそういう親

の会があって活動をしているのです。やはり、そこでは単に行きたくないというだけではなくて、やはり一種の心理的な障害まで含めてあるわけでごさいます、大学生活の適応をどう図るかということも大学初年次教育の役割になってきている。

さらに、スキルの獲得ですね。これは、もう大学教員ですら新しいテクノロジーについていくのがやっとでございますから、大変でございますが、学生が若いからといってコンピュータやインターネット、ワープロといったスキルを身につけられるかといったら、そんなことはないのです。今までは放っておいてもできたスキルが身についていないということで、読んだり、書いたり、聞くとかいう問題について、やはりやらなければいけない。

実は私の女房が小学校の教師をしているのですけれども、話を聞いていると、本当にこれからたまげた学生が来ると思います。たぶん声に出して本を読めない世代も間違いなく来ると思います。

だから、明治大学の斉藤孝さんが、あれほどいろいろと読解力だなんだと言って、本を読むことと言っていたのがよく分かるのです。とにかく、学生が文字を読むスピードは、かつての小学校1～2年生が正しく読むぐらいの量でしか読めない可能性があるのです。そういう点では、基本的なスキルもどうやってつけるかということも大学初年次教育の課題になる。

それで、そのことを総称していうと、つまり、リメディアル教育からも、アメリカでも発達教育という考えにはっきり切り変わって、いつまでも穴の開いたバケツで水をすくって何とか完成体にしようと思わないで、学生の今の現状にあわせたプログラムを組んでいくように転換しつつあると。私のところの院生で、この初年次教育の問題で学習支援センターの研究をしたのがいて、大変にいい論文を書いたのですけれども、これは、日本以上にアメリカではおそらく問題が深刻化しておりますので、大変に学ぶところが多いです。それから、やはりアメリカでも落ちこぼれがすさまじくひどいわけでごさいますので、日本だけではないということで安心していいのかもしれない。

この枠組みは実は一番数学や物理の知識がなくて困っていると言われている理数系学会でもやはり同じ見解なのです。このレジュメに書いておきました去年の12月にあった理数系学会の提言というのは、現物がありますので置いていきますけれども、数学や理科の学習時間をもっと増やすべきだということをはっきり言うておりますけれども、時間を増やしても解決しないということも同時に言ってます。ポイントはやはり学生の探求心。学ぶ意欲、力をきちんと確保する。そのことによって最終目的である、生涯に渡って学習し続ける主体の形成を図ることがポイントであると。これも当然で、大学を卒業して、終わって、それで、もう一生涯あとは学ばなくてもO.Kという時代では完全にはないと思いますね。

逆にいえば、日本のようにトコロテン式に50%が大学進学して、私はまともな学生になるはずがないと思っています。

40人学級の20番といったらできない人です。できない子です。これが大学に来てまともについていけるはずがないのです。本当はもっと少なくてもいいし、学びたい時期に大学に自由に来れるという雇用環境にならなければ、労働環境にならなければ、本当はまずいと思っていますけれども、そういう点では、ポイントはやはり知識も大事けれども、学習主体の形成。これも大学の先生なら、これは当たり前のことだと思いますけれども、改めて確認をしていきたいと思います。

そのように考えたときに、やはりグランドデザインというのは、実は全然この問題について考えていないということを、言わざるを得ない。というのは、いま言った大きな学生を巡る問題がある

のに、この問題について正面から捉えてないのです。例えば、教養教育という問題をどう考えるか。これは中京大学のように教養部を置いているところは、やはり真剣に受け止めるべき、一番書いてほしいところだと思うのですが、私が調べた限り、議論がかなり煮詰まり始めたグランドデザインの議論のときでも教養教育については全くその議論がない。問題は機関をどう作るかという分化する、いろいろなあり方を考えてるだけなのですね。

それで、1年近く経って2003年8月になって「多様なタイプの高等教育機関」という中で、一方、例えば、教養教育の適切な実施といった大学として最低限求められるべき共通の要素についての考え方を整理する必要があるのではないかと。だから、要するに、多様化したら何が大学かわからないと。そうすると、何が共通項か。教養教育であること。こういう議論で展開しているのですね。中教審の委員である生駒俊明先生という、この方はいま一橋大学で先生をやっておりますけど、テキサスインスツルメントの社長をして、日本の東大助教授からトラバースしたベンチャーの先駆者ですけども、この方を実は去年の11月にセンターの研究集会にお呼びして話を聞いたときに、このグランドデザインの議論をいたしまして、生駒先生が「やっぱり、こんなふうに分化したらキーになるものが必要だ。教養教育ではないか」と言ったので、そこから、教養教育の議論が始まったとお聞きしました。つまり大学生をどう教育するかという議論ではないところで議論がずっと動いてきているのですね。

それで、中身はいったい何かというのが問題だと思いますね。つまり、そこで出てくる教養教育というのは、本当に2006年問題とか、そういうのが解決できる枠組みになるのかと考えたときに、どうもこれがよく分からない。

一つは、まだ答申の中でも、「では、教養教育というものでいったいどういうことを内容にするか」ということについては全く明確ではなくて、引き続き検討する。共通の要素についての考え方を整理する必要がある、引き続き検討をすると言っているので、まだこれから、教養教育についてのガイドラインが出てくる可能性があります。

もう一つは、そのように言った中で、今のところ新たに構築されるべき教養教育とは何かということと述べているのがここに書いてある部分で、「理系、文系、人文、社会、自然といったかつての一般教育のような従来型の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や、単なる入門教育ではなく、専門分野の枠を越えて共通に求められる知識や知的な思考法の獲得や、人間としてのあり方や生き方に関する深い洞察。現実を正しく理解する力の勧誘を求めることが期待される、努めることが期待される」と。

このような観点からと言って全部あと教師のほうに行っているのが問題といえば問題なのですが、それだけではなくて、私が非常に気になるのは、「理系、文系、人文、社会、自然といった縦割りでなく」とはっきり言ってますが、縦割りであっても意味のある教育内容というのがあるわけですね。つまり初等・中等教育でも、例えば、生活科を理科と社会をなくして合体して学ばせれば勉強すると思ってやった。生活科は割とうまくいったのです。それでは、総合科を作れば総合学習になって総合的な視野が作れるかと言えば、そんなことはないのであって、そこが学問体系で知識を伝授したら機械的になって詰め込みになって、総合的にやれば総合的な視野がつくという非常に単純な二項対立のパラダイムになっているのが非常に気になるのですね。

三系列でもって、やはり満弁なく聞くことの意味を、教育の中身の枠組みによっては、おそらく



あるはずなので、ここのところが何か一つのパターンでもっている教養教育というふうになって、これが、例えば、認証評価の枠組みとか、あるいは、私学の補助金の枠組みで、どれだけ先駆的な総合科目を実施しているとか、こんな話になったときには、かえって中等教育の混乱状態をもういっぺん高等教育で再生することになりかねない。

ここら辺は、何が本当に学生の資質を発達させる内容なのかということは実際の教育をする側からのいろいろな提言なり可能性というのが議論されるべきではないかと思います。

それから、時間がだいぶ過ぎて恐縮ですが、私は機能的分化論についてはやはり非常に深い危機感を持っております。

何で教養教育が日本の大学でトータルでうまくいかないのかというと、それは、要するに、私の思うには教養をきちんと教育する教師を育てられないからだと思います。これは、私どもの大学でも総合科学部という、国立大学では東大とうちだけという総合的に教養教育を行う専門学部を置いて大学院も置いています。でも、これもはっきり言うとうまくいっていると断言できません。課題の一つは教員の再生産ですね。なぜ東大が成功しているかといえば、特殊なプレステージもあります。あそこは専門教育もあり、教養教育もあり、大学院もある、三位一体でやって、その卒業生をもういっぺん東大の中で教養学部の教員にするわけですね。つまり、教学部の卒業生は自ら教養を語る教員なのですね。そうでなければいけないわけです。

それで、今でもはっきりしていない再生産の枠組みを機能別分化をすると崩壊させる危険性がある。崩壊させるというか、今でも崩壊しているから、もうこれ以上の崩壊はないのかもしれませんが、危険を感じる。

それから、教養教育と研究との分離がされていく。前もお話しましたが、やはり大学生のポイントの一つというのは批判的学習能力の形成に尽きるだろうと思います。では、どうやって大学生が批判的学習能力を身につけるといえば、それはいろいろな選択肢があっても、やはり研究についてきちんと物事を見分ける能力を持った教員以外にそういう能力は育てられないというのははっきりしていると思いますね。うっかり、その機能別分化を行って、ある大学は教養教育だけでいいと、研究しなくていいとなったときに、そこで起こってくる現象というのは機械的な知識をただ教養として行っていくものになりかねないと思いますね。

そこに、プラス日本のように大学生の卒業という、卒業レベルで質を明確にする社会的な基準がない社会において、日本の大学教育の質を支えている一つは個々の大学教員が実際に研究活動をした中で、やはり最先端の知識、真理の発見ということについて、自分で持っているリアリティ感覚、この感覚で学生を教育しているから、私はまだもっていると思いますね。

私は前、教員養成学部で10年以上勤めておりましたが、学生の卒業論文については、先行研究をきちんと読んで理解すること、プラス、新しい発見を1個でも2個でも自分でして、そのことをきちんと消化した論文を書くことということを、卒業論文の内容に要求してきたのです。その結果、自分で新しい真理を発見する、事実を発見するということが得た喜び、これが学生として卒業できる最低の要件だと思っているからそうなのですけども、そういうふうに指導できるのは、やはり自分自身が研究しているからだと思っているわけで、そういうスタンダードを持たない形の教員というのがでてくることは、トータルに見て日本の大学教育の質を明らかに下げると思うわけでございます。

さらに大きな問題は、この答申で示された教養教育の概念とはいったい何か。さっき申し上げましたように、初等・中等教育の学力間の対立構造を、もういっぺん導入するものであるということになるかと思います。

したがって、このグランドデザインの教養教育論は大きな文脈の中で、もういっぺんこれが本当に教養教育なり得るかという議論の再燃をしなければならないのではないかと。むしろ、そういう議論を通じてどういう形で日本の大学生の学力を作るかという議論をしないまま、何かこの機能別分化論のまま、「補助金があるからひょっとしたらこの枠も O.K かな」という議論でやることは、2006 年以降の日本大学教育の質を一層激しく崩壊させる危険性があると私は思っております。

時間が超過した割にはあまり十分なことも言えないで、申しわけございませんでしたけども、足りない点は、また質疑の中で補ってお話をしたいと思います。

どうも、ご静聴ありがとうございました。

**【司会者】** どうもありがとうございました。

お話を伺ってまして一番印象に残ったのは、日本の場合も改革をやるのですが、改革に伴って社会的な公共性をどう担保するのかというのがないというのが、イギリスの場合との一番大きな違いなのかなと感じました。

最後のほうで、特に中教審答申のグランドデザイン論で機能別分化論のことについて、ずいぶん時間を割いてお話をいただきました。我々の関心もこの辺りに深く関わるのではないかと思います。

先生、お疲れのところ申しわけございませんですが、もうしばらく質疑応答にお付き合いいただくということで、フロアのほうから、ぜひこの点もう少しお話をお聞きしたいというようなことがありますたら、挙手をお願いいたします。

**【質問者】** 本筋とはちょっと関係ないかもしれませんが、高等教育から中等教育で幼児教育のほうに目が向けられてきたというような話をしていたのですが、私の個人的なイメージで言うと、幼児教育というのに先走ってしまうと、子どもがいろいろなことを自分で考えるという機会がなくなったりとか、何かを自分で学んで面白いと思うような、そういう経験がなくなってしまうのでは、といった危惧があるのですけれども、その辺は、先生はどう思っているのでしょうか。

**【羽田】** おそらく早期教育のことをイメージされておっしゃっていると思います。私も幼児教育重視には賛成ですが、それはむしろ教育というよりは、フィジカルな面も含めての学習主体の形成という意味で大事だと理解すべきだと思うのです。

それで、先ほどは端折りしましたが、初等・中等教育で子どもの学力が落ちているのは教師や学校のせいだけではなくて、やはり家庭全体が非常に大きく様変わりして、子育ての条件が失われていると我々は考えるべきだと思います。例えば、遅くまでテレビを見ているだとか、ゲームをし過ぎているとか、朝飯も食べてこない。これは、本当に都市の公立の小・中学校に行ってお聞きになったらいいと思います。たぶん上級生でも下級生でも、うっかりしたら朝ご飯を食べてない子どもが半分以上いると思います。こんなことで勉強ができるはずがないのですね。つまり、生活経験や生活の土台を作るという意味も含めての幼児教育です。

それから、テレビの見過ぎ。これも非常に問題で、今の親は本の読み聞かせをしないのです。親自身が本を読めないのです。そういう問題も含めての幼児教育で、私は何のことはない、これは40～50年前に私なんか子どものときに、親から受けてきた教育・訓練というのは早く寝なさいとか、お風呂に入ったら10まで数えるとか、それで自然に覚えたり、掛け算の九九を覚えたりとか、やはりそれを含めた幼児教育で、幼児の場合には、幼稚園教育要領を見ても明らかなように、あまり早期の言語化というのは、教え込むのはかえってよくないのですよね。むしろ、その表現とか、身体活動とかを含めたトータルな感性の発達も含めての幼児教育なので、そういう意味で重視すべきであると思います。

問題はたぶん従来であれば家庭でできたことが、欠損家庭というのもいま非常に大きいのです。クラスによっては、もう、3分の1ぐらいが欠損家庭という地域もあるのではないのでしょうか。そこを含めて幼児教育をどのようにするかという問題だと我々は考えるべきではないかと思います。そんなところでよろしいでしょうか。

**【質問者】** 機能分化論に関わりまして、機能分化論というのはいまよくないのではないかという感じを持っていると。その理由として中教審のような制度志向的といいますか、機関志向ではなくて、その成果志向、学生志向的でなくてはいけないとか。あるいは知識主導型社会において知識であるとか、能力であるとか、技能とか、こういったものを保障するべきであり、とりわけ大学初年次教育であるとか、学生の動機付けが必要であるということをおっしゃいましたけれども、そうしますと、この制度のあり方であるとか、機関のあり方ということについて議論することはあまり意味がないのではないかというような感じを持ちます。はっきり申しますと、先生がお持ちの制度論のイメージといいますか、大学における制度がどうあるべきかとか、機関がどうあるべきかとか、この制度論のイメージというものが僕がよく分からなかったものですから、そこをもう少し説明していただければありがたいなと思います。

**【羽田】** 少なくとも、機能的分化論というふうに考えたのが現実にとどのように機能するかというのを考えると、こういう状態になるのです。つまり、ある大学機関全体がまるごと教養教育ということとはあり得ないのです。機能別分化論というのは、研究、職業人養成、教養教育とか、社会連携とかありますけど、実はこれは大学というある組織が持っているいろいろな機能が関連構造の中にあるものが出てると私は受け止めるのです。ですから、私自身も社会連携もしているし、研究もしているし、教育もしているしと。こういうことですよね。

それで、問題は、この機能が組織の中にまとまってあるのではなくて、いきながら、例えば、ある大学の中で、ある学部はわりと社会連携的な機能が大きかったりとか、ある部局は教育的であったり、実はそういう構造であったり、それから、ある学部の中でも、ある学科の先生は研究好きでとか、実はそういうふうにあるのが実体だと私は思うのです。それをトータルに包括しているのが、今の大学の一般的なイメージであろうと。

ところが、この機能別分化論というのは機関単位でもって特定に機能させようとしていますから、例えば、広島大学の中でもどうしようかとなったら、必ず対立が起きるのですね。なぜかといったら、総合科学部は教養教育ですから、これは教養教育でやるというミッションでやる。ところが、実は

広島大学全体は総合研究大学になりたいわけです。どうするかというのは、すごいジレンマがあるのです。もし、研究大学と宣言するとすれば、総合科学部は一体どうなるかと。単純に言うと、大論争が大学の中で起きるわけです。しかし、例えば、理学部のような学部は研究中心の組織かと言ったら、理学部の中でもおそらく対立が起きる。

つまり、私の言いたいのは、本来大学という組織体が持っている様々な機能のある点だけを取り出して組織化するということは、他の機能を否定することになって、それは、その結果、そこにいる教員のあるものは不適合で、あるものは適合するという、いろいろな問題を含み、その結果、適合しない人間が異動することになったら、残った人間がその機能を担保する最適値になるとは限らないという皮肉な現象が起きると思います。例えば、教養部の場合、総合的な教養教育機関というふうになるとします。では、研究してはいけないというふうになるのか。研究したい先生はいてはいけないのかと。出て行く、出て行った結果、では、残った先生が教養教育をやるのに最適な人間なのかと。私はそんなことは絶対にないと思いますね。

その意味では、機関の議論というのは大事なのですが、機能別分化論のレベルでやると、実際の大学に落とすときには、大学の中で様々な対立や葛藤を生んで、その結果、分化した組織が最適な組織になるとは限らない、私は絶対にならないという確信があります。

なぜかといったら、教育学部のような組織がそうなのです。教育学部というのは教科教育を行って、その授業のために必要な教育をやれやれとずっと言われているのです。ところが、教育学部というのは、実は理学部を卒業されてる数学の先生もいて、全然数学教育に関心はないけども、教育学部の数学の科目を担当して、自分はきちんとした学問をやって教えていて、教師を養成していると思っているのです。

ところが、今の機能別分化論で言ったら、その数学の先生もきちんと数学教育としてやらなければいけないといわれるわけですよ。学会なんかで、数学会ではなく、数学教育会に行けよとかね。では、そのような先生がいて、本当にその人が数学の深い愛情を持っていて、数学教育を一生懸命やる先生が数学の教師としていいかという、そんなことは絶対ないですね。これは、僕はいくらでも例を挙げられます。だから、機能別分化論というのを生きた人間の総合体であり、教育を研究するというサイクルで生きている大学の組織を切り刻んで分化させることは、組織論とすれば私は間違いだと基本的には思っています。

むしろやるべきは、現にあるその学生の質を上げるために、具体的に取り得る様々な方策を制度化することであると。これは教育に関する、特に大きいのはやはり財政ですね。なぜならイギリスの場合には、優秀な教師に対してお金を出すとか、大学教師が足りないからその分野の特別のお金を出して教師を確保すると言っているわけですから、そういう措置がやはり一番直接的には重要ではないでしょうかということでございます。

**【質問者】** 今回の中教審の答申では、私が読んだ限りでは学士課程教育ということを行っています。それで、学士課程教育の中で、今おっしゃったような、そういう幅広い職業人の養成を主な機能とします学士であるとか、課程であるとか等々言っていますが、そういう意味での機能分化というのは、ある意味では、大学全体として考えるのではなくて、学部そのものが学士課程そのものをどうグランドデザインするのかという問題ではないかと思うのです。

4年間一貫教育と言ってきたことを、制度として考え直すときにこういう言葉が出てくるかもしれないなという感じを持っているのです。一概に否定すべきものではないのではないかということです。そこら辺で、単に学生の状況に応じて教育をどう保障するのかということに終わってしまいますと、制度論、機関論というのが出てこない。私は、それがやはり大学としてはまずいのではないかなと感じがしていました。

【羽田】 一つは、大きくいえば、やはり日本の社会では多元化した高等教育構造を否定したので、やはりその個々の四年制大学という大きな枠の中でどう分化を図るかということは、各大学の戦略として、やはりこれは考えざるを得ないと思うのです。

実際にダブルスクールという現象もあって、大学に行きながら専門学校で必要な学習をするという学生も増加しているわけですから、それはおっしゃるとおりで、大学全体の機関レベルの機能的分化に私は反対ですが、大学の中での機能的分化はあり得ると思います。学部単位とかね。ただし、これも私は実際に議論したときには、大学の中では必ずしもそれはとおりませんよと。これは大学全体の運営を見たときには、やはりそういう組織が入っていると非常に運営が難しいわけですよ。子会社や子大学を作ってそこに行かせることはいい、あるいは、学校法人の中で専門学校を持って大学と併設することはおそらくO.Kでしょう。しかし、例えば、中京大学の中で、では、あるところで純粋に職業化した専門学校というような学部を作るというのは、これはなかなか至難な技と私は思います。

それで、問題はむしろ今のような職業人養成の場合には資格が先行しなければいけないですね。今、プロフェッショナルスクールの議論がありますけれど、私一番滑稽なのは、具体的に使える資格かどうかが明確ではないのに、やたらと職業人養成とか専門プロフェッショナルスクールを作る。では、その大学院プロフェッショナルスクールに行って卒業したら飯が食えるのですかと。なんの保障もないのにそのことばかり言うのですね。MBAとかそういうものを取らせるけれども、日本の社会でMBAを取ってきちんと給料をくれるのですか。その社会的な職業とのリンケージがないとこで、大学の思いだけで職業人ものを作ったって、同じようなものがまた一斉にできるだけなのです。やるのだったらやはりこれは文科省レベルでなくて、厚生労働省を含んでやはり職業資格をきちんと作ると。こちらのほうから始めない限り、私はうまくいかないと思っています。

【司会者】 司会ですけれども、一つ質問させてください。

先ほどの機能別分化論について、この論文のほうでちょっと拝見したのです。要するに、「グランドデザイン」のある項目の中で、新しいタイプの大学を作るという、このフレーズはちょっと前に聞いたなど。教育学をやっている人はよくご存じだと思うのですが、新しいタイプの高校を作るというので、高校多様化政策をどんどんやっていったのです。それで、その結果、どうなったかということのきちんとした評価をせずに、今度は大学も同じことをやろうとしているのかという印象を持っているのです。

日本の大学はいろいろと教育タイプが違うにも関わらず、特に私学なんかは経営上の問題もあって可能な限り多くの学生をのみ込んできた。それで、のみ込んできたが故に混乱してしまっていて、だから、例えば、職業人養成に特化したような大学や学部、あるいは学科、専門教育メニューを分

化させていくという発想に転じているように見えるのですね。

でも、それはおっしゃるように、機能分化させるといっても、私立大学の場合、ますますこれからできるだけのみ込んでいかないといけない。あらゆるタイプの学生をうちの大学にいかに来てもらうかというかたちでどんどんのみ込んでいかないといけない。その中でなおかついわゆる複線コースと言いますか、機能分化みたいなのをごり押しでやっていくと、結果的には、いま以上に教育内容は一元化されていったり、あるいは大学間、あるいは学部間の格付けみたいなものができることしか期待できないのかなという気もするのですね。

それで、特に私どもの大学は専門学部が11個ありまして、これからまだ増えるかもしれないです。もちろん学部独自の固有性と言いますか、固有の教育内容、教育目標、あるいは企業社会との接続の仕方というのは当然あってしかるべきだし、それが学部の特色ということなのでしょう。そういう中で教養教育が果たす役割を私たちはこの間ずっと模索しています。ご存知のように、高等教育は学部教育よりも大学院の方にシフトしてしまっている。大学院教育もさらに実務教育の方にシフトしてしまっている。それで、学士課程という話がありましたけれども、学部教育、専門教育が限りなく専門基礎教育へ、さらに専門基礎教育から限りなく中等教育の内容に近づきつつある。それに危機感を持たれている方もおられるわけです。

そういう中で、知の基盤を形成するものとしての教養教育というふうにうたわれているのですが、いまどういう教養教育像を持てばいいのか。専門基礎教育というようなものなのか、あるいは、学部の垣根を取っ払ってもう少し広く浅くという基礎教養というものを考えるのか、それとも、アカデミズムの伝統を踏まえつつも一方で現在にふさわしいコモンエデュケーションとは何か、コミューナルな教養というのはどういうものなのかということを探るという道もあるかと思うのです。そのあたりのことを先生はどのように感じられているのか、ご意見をお聞かせいただけたらと思うのですが。

**【羽田】** 非常に二つとも重要な点で、一つは論文の中にもちょっと書いたのですが、つまり私どものCOEプログラムで大学の統合再編のテーマも2年間扱ったのですね。それはなぜかということ、90年代から世界的に統合が進んで、おそらく大学の統合を政策的に推進しなかった国はないのではないかと思います。

では、なんでそういう現象があるかと調査もしたり、オーストラリアや韓国や台湾に行ったり、外国の研究者も呼んでセミナーを持ったりして分かったのは、やはりユニバーサル化時代で資源が少ないので、おっしゃるとおり、大学が生き残っているための方策なのですね。それで、やはりいま職業人が必要だと思っても、10年後に職業人のカリキュラムが必要ではないという危険性があるので、機能的に分化すると、次のステップで対応できないのですね。それで、崩壊する危険性があるので、なるべく単科大学も合体して大きくなって、それで、あるスクールとかカレッジがどうも先へ行けなかったら解体して、そこの教員をいろいろと再訓練したりして新しいプログラムを作るといふ、そういう適応戦略として統合化を進めているのですね。

それで、そのことは書いたのですが、大学自身が、やはりそういう総合大学化して適応戦略をやっているときに機能別分化したら危ないというのが一つのポイントで、それはおっしゃるとおりで、私は将来的には学部の壁を取っ払って、教員がいろいろなプログラムを作って、10年経ったら

つぶして新しいものを作るとか、そのぐらいのどこまでいかないと変動する社会には対応できていないだろうと思います。

それから、もう一つは、教養教育の問題というのは非常に難しくて、最近私は勉強もしていないので分からないのですが、グランドデザインの議論を見て非常に気になるのは、高等教育政策は、高等教育の質維持に対して政府の統計によって行うことはやめはじめています。これは中等教育のレベルもやはりそうだと思うのです。なんで90年代に中等教育のカリキュラムが軽減化されたかという最大の理由は、もう国が関与してやってもだめだという意識を持っているのではないかと思うのです。

1つの例として、教育改革国民会議はかなり大きな改革論議をいたしました。私が属している教育社会学会で教育改革国民会議に関するシンポジウムをやったのです。それで、僕もパネラーで行って、その委員のおひとりと話す機会があったのですが、いま日本の社会の中で頑張っている学校を維持しようと思っているのは、せいぜい団塊の世代から、私は52歳ですけども、この年代までと言うのです。この下は「あとは野となれ山となれ」で、あまり国家社会のために頑張るという気がないと、こう言うのです。それで、こういう今と同じスキームで教育の質を維持しようとしてもだれもついてこないと言うのです。

その方は文部省の方たちと話してもトップのクリエイティブな人間が10%でもきちんと学校に行って創造性を発揮すればそれでO.Kで、そのかわり、下の層が学校についていけなかったら、代わる労働力は中国からでもどんどん入れればいい、そういうような認識だとおっしゃっていました。私はこれはなんとなくよく分かる話なのです。

それで、問題はグランドデザインの議論を見ていると、その発想がどうも教養教育の中に入り込んでいる匂いがするのです。

例えば、短期大学の教養教育なんかは明らかに中身はそうなのです。短期大学の教養教育の位置付けと、学士課程全体の教養教育の持っている意味は違います。僕の読みでは、短期大学の教養教育というのは率直に言って、結局あまり難しいことを考えないで、自分の生き方を考える教育さえすればO.Kという表現です。しっかりとした学力とか探求心を付けることは考えられていないですね。これは、さっき見た中でも短期大学が一番縮小していますから、四大にならなかった短期大学に行くというのは、実質上、学習意欲のない専門学校に行く学生よりもっと実は質が低いかもしれないという危険性はあるのです。

その中でとにかく維持するには、とにかく難しいことやらないで2年間で卒業させるしかないとも読めるのです。そうすると、その枠に乗って日本の子ども50%を大学に行っているのかというところで、やはり大学陣としてはやはり考えざるを得ない。

それで、そのポイントは、専門教育として大学院との関係で教養教育をどう考えるかという構造だと思います。

それで、明らかに一つの路線は、おっしゃるように、専門教育全体を大学院レベルに押し上げるということです。その上で、学士課程全体は教養化する。ただし、その教養というのはいったい何かというと、陳腐な教養ではなくて、探求心とか人間の考える力を身に付ける。

それで、正直言うと、この探求心が大学教育ではできていないのです。私どもが1995年にやったこの調査、これは自分たちで作ってなんですけれども、非常にいい調査だと思うのです。学生と

大学教員双方に同じ項目で聞いて、大学の先生がうまくできたとと思っていることは、「学生が勉強できたということです。なにか?」ということなのですね。それで、おもしろいことに、教師がやって学生に身に付いたと思っていることは学生も身に付いているのですね。ただ一つ身に付いていないのは探求心なのですね。これは本当にマイナスです。大学教育は主体的に意欲ある学生を全然育てていない。知識はなんとか伝達している。一つの選択肢は、そのところに絞った教養教育ということになるのかもしれないと。

だけれど、これは広大の中でもそういう説があって議論をするのですけれども、やはり木っ端微塵に粉碎されるのですよね。一つの見方とすると、大学の教員は専門教育を学士課程でやって、その上に立って自分の戦力になる研究者のお手伝いができる院生でないと困る面もあると思います。

それで、やはり大学の教員は、特に大学院があると、大学院卒業レベルの学生のイメージを到達点に考えていて、これは学位論文を取れるレベルで研究者だと。ちょっと上がれば大学の教師になれると。俺たちの仲間だと。そこにいく手前が博士課程で、ここに入る条件がマスターで、逆算的にそこにくるのは学士課程なのですね。この構造の中でどうしても学士課程を考えるので、私は真の教養教育というのは大学教育の中心だと思うのですけれども、総合研究大学でやるとやはりそこが変わらないと思います。

どうでしょうか。これは大学によってかなり違うと思うのですけれども、大学の中でいろいろなプログラムを組んでみて、生き生きと学習できる主体ができると。私はそれが最終的に決着を付けるようになると思うのです。「中京大学の戦略はいかに?」ということになると思います。

【司会者】 ありがとうございます。

そろそろ時間がまいりましたので、最後にどうしても質問をしておきたいという方がおられましたらお願いいたしますが、いかがでしょうか。

【質問者】 私は関西国際大学の事例をお聞きしたいと思います。

今、たぶん関係者を育てるということを羽田先生は言われましたけれども、かつて日本教育学会でも佐藤秀夫さんという方が「学生のたれ流しではいけないのだ」ということを言われておられました。それで、特に大学初年次教育、特に中小の大学はまさにいきで働けるような教養を身に付けて送り出さないと存亡に関わっているわけですね。ですから、いわゆる大学院を出て将来研究者になるだとか、そういうような思考法ではなくて、いわば、先生もレジュメで書かれていましたが、生涯に渡って学習し続ける主体だと。

それで、数年前ICUの風間先生という先生をお呼びしたことがあるのですけれども、ICUで生物の授業で学生を外に連れ出して落ちている木の葉を全部表か裏か学生に調べさせた。それを統計にして数値化してやった。そういうふうにしたら学生は本当に生き生きと生物の授業にのって来た。そして、自然界の法則性というのを、そういう具体的な作業を通して学びさせているのだというように論文でもお書きになっていたのです。

ですので、私は中小の、関西国際大学が初年次教育で非常に力を入れて成果を上げられていると今お話で伺って、例えばこの中で羽田先生が、例えばこんな法学教育があるとか、例えばこんな外国語教育があるとか、例えばこんな人文教育で成功しているだとか、先生がお考えで、生涯に渡っ



て学習し続ける主体を育てている。そういう「これがまあ一つのヒントかなあ」というような実践例がおりでしたら、ちょっとお聞きしたいと思うのですけれども。

【羽田】 いや、すみません。全然分かりません。

最近そういう具体的な勉強していないものですから、これは関西国際大学の濱名先生ですね。僕らの仲間なのですけれども、一番意欲的に取り組んでおりますので、今度、濱名先生をお呼びいただいてたら具体的にできるのではないかと思います。

それで、私もやはりICUの風間先生は立派すぎて、ICUの学生さんは特に立派すぎるので、なかなか広大でも参考にならないのです。しかも、学生というのは非常に多様で、今年やった授業が翌年うまくいくかということ、そうでもないですね。

だから、やはり基本は学生の顔を見て、それぞれ1人1人に合わせて、つまりそれぞれの学生の問題関心を理解しながら付き合うというのが、一応これでも25年教員やっているのですけれども、私の小さな教育経験からいえる一番のいいところで、やはり学生を群れとして扱わないで、1人1人の関心を持った人間として見て、その彼・彼女にとって大事なことは何で、私はこれを教えたい、学んでほしいということがまず中核ではないかと思うのですよね。

そうすると、実はそういう葉っぱが嫌いな学生もいれば好きな学生もいるということで、学生の認識の仕方は本当に私は十人十色で、まったく違うと思いますね。だから、そこは法則化できる部分もあるけれども、法則化できるのは法則化できないということぐらいではないかなあとも思うぐらいです。

それで、僕の経験で言うと、例えばゼミやるときで一番大事だと思うのは、最近やっていませんけれど、20人ぐらいのゼミをやっていたときには、とにかく2回目のときには全部学生の名前と顔を覚えて、学生に対して「きみ」と言わないで、「山本君」とか「武田さん」というふうにして、固有名詞で当てて発言するようにするというのは、これは僕はしばらくゼミやっていませんが、1年生の授業をやるときには肝に銘じて思いました。

それから、もう一つは、どんなことを学生が言ってもにこにこして、「そうだね、そうだね」って言う。それで、やはり言われたのですね。勤めて5年目ぐらいのときに、ゼミなんかで「どう？みんな好きなこと言ってごらん？」なんて言うのですけれども、「先生は自分と違う意見言くと顔がむっとする」なんて言われて、「あっ、これはいかな」と。だから、そこら辺はよく学生見ていますよね。

だから、結局学生に対してどのように教える教えられるというところではなくて、共通の学習者としてのシンパシーを使って理解するかというのが私は出発点で、それさえあれば、10年かかれば大体だれでも立派な学生のノウハウができるのではないかなと思うのですよね。

もし挙げれば唯一それだけで、あとはそれぞれの先生方のご専門の中で、学問のエッセンス、おもしろいところをどれだけ伝えるかということに私は尽きるのではないかなと。ただ、そうするにはあまりにも忙しすぎる今の環境が大問題。ゆったりと学生にそういうふうに接することのできる時間と環境をどうするかということであって。

さっき制度論の話をおっしゃったけれど、イギリスの中では大事なことはティーチングロードの管理というのは大問題なのですよね。つまり先生の授業が多すぎるということは、逆に先生が学生に

対して提供できる教育の質を下げるから、どうやってティーチングロードを管理して教師学生比を維持するかと。これがさっきのイギリスの白書でいうと、すごく大きなテーマとして出てくるのですね。日本の大学なんてそんなこと思わないですよ。新しい授業したら、どんどん先生授業やったら「よく働くな」と言うけれども、絶対に薄まった授業になっているわけですから、私はそこら辺もやはり大きな問題ではないかなと。

十分にお答えできなくて申し訳ございません。

**【司会者】** 長い時間、どうもありがとうございました。

政策分析のところ、からお話が入っていきましたが、最後は学生を学習する主体というか、発達する主体と見る中で、どういう教育的な関係を作っていくか。やはりそこが基本だということを強調されていたように思います。今後、例えば初年次教育のあり様をどのようにデザインしていくとか、私たちの今後の検討課題を詰めていく上で、ずいぶん参考になる視点をいただいたのではないかなと思います。

公務も含めてかなりご多忙の中、無理を言いまして、広島から名古屋まで遠いところを来ていただきまして、本当にありがとうございました。

これで講演会を終わりにしたいと思います。